

Љиљана С. Јерковић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Миле Ђ. Илић*

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

КОНЦЕПТ ВИШЕСТРУКОГ УЧЕЊА И ПОУЧАВАЊА У ИНКЛУЗИВНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У овом раду аутори су цјеловитије расвијетлили нови концепт вишеструког учења и поучавања у савременој настави. Одабрали су узорак тематски релевантних научно-истраживачких радова о овом концепту и инклузивној настави. Методом анализе и синтезе идентификовали су тематски прикладне поставке савремених дидактичких парадигми (рационалистичка, конструктивистичка и феноменолошка) и савремених дидактичких теорија (критичко-конструктивистичка, критичко-комуникативна, теорија учења и поучавања, теорија курикулума, теорија развијајуће наставе) на којима се може продуктивно темељити концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. Експлицирали су и могућности примјене концепта синхронизованог вишеструког учења и поучавања ученика различитих развојних специфичности, когнитивних, афективних, креативних потенцијала и сазнајно-творачких потреба у моделима инклузивне наставе (интерактивне, индивидуализоване), те у осталим наставним моделима, системима и стратегијама наставе. На овим сазнањима неопходно је поузданије заснивати иновирање наставног процеса, припрему и реализацију развојних и научноистраживачких пројеката и програма професионалног развоја наставника и сарадника.

Кључне ријечи: *концепт вишеструког учења и поучавања, рационалистичка, конструктивистичка и феноменолошка парадигма, дидактичке теорије, наставни модели, развојне специфичности ученика, потенцијали и потребе ученика.*

* ljiljana.jerkovic@ff.unibl.org

* mile.ilic@ff.unibl.org

УВОД

Инклузивна настава је нови наставни модел који омогућује, да ученици уз подршку компетентног наставника, самоактивношћу остварују своје потенцијале до личних масимума, а од нивоа њиховог самоостварења зависиће и окренутост животу и другим људима. Према поимању Ерика Фрома, човјек је конструктиван када остварује своје потенцијале у правцу прогресије и синдрома раста (From, 1987, према: Vognar i Matijević, 1993: 70). „Инклузивна настава је нови дидактички модел организованог поучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одјељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума” (Илић, 2012: 13). У таквој настави обезбјеђује се стимулативан амбијент за еманципацију, демократску партиципацију и персонализацију сваког ученика. Често постоје недоумице у процјени степена инклузивности наставе или нивоа идентификације или неинклузивности наставе. Миле Илић је јасно одредио критерије инклузивности било ког дидактичког модела, који ће нам отклонити такве сумње. То су сљедећи критерији:

– „обухваћеност или истинска прихваћеност сваког учесника без обзира на препреке у учењу и учешћу (тзв. посебне потребе) образована постигнућа, даровитост, етичку, религиозну, лингвистичку припадност или било коју различитост;

– угодност окружења, ненасилна комуникација и пријатност емоционалне атмосфере за ученике са препрекама у учењу и учешћу, даровите, талентоване и све остале ученике, те његовање пријатељства између њих;

– равноправно, партнерско учешће свих ученика (са развојним тешкоћама, даровитих и осталих) и наставника у одлучивању о битним питањима припремања, реализовања и вредновања наставе;

– индивидуализација учења, вјежбањем стваралаштва ученика према њиховим нивоима и структурама знања, способностима и осталим потенцијалима који се стимулишу до личних максимума;

– додатна помоћ ученицима са препрекама у учењу и учешћу, даровитим и осталим ученицима у усвајању знања, усавршавању вјештина, његовању навика, развоју способности, социјализацији аутентичних индивидуалитета;

– дјелотворно поучавање планирано на темељним квалитетима (самосталног, заједничког, индивидуализованог и интерактивног) рада ученика на оптимализованим исходима учења ученика, на оптимализованим исходима у сфери трајног разумијевања и прихватљивим доказима да су они остварени као и на инструментима за евалуацију, процесуалних, исходних и комбинованих квалитета рада ученика” (Илић, 2012: 161–162).

Вишеструки концепт учења и поучавања у инклузивној настави може бити драгоцен у остваривању наведених критерија. У САД у синонимом значењу користи се термин универзални дизајн учења (Universal Design of Learning – UDL). Термин *Universal Design* првобитно је кориштен у архитектури. Креативни творац тог термина је архитекта Роналд Мејс (Ronald Mace) који је њиме описао кључне принципе помоћу којих ће се повећати функционалност и приступачност објеката за особе и са инвалидитетом, али и за особе које немају инвалидитет. Тај термин се деведесетих година прошлог вијека пренио и на поље наставе и образовања, како би се омогућио што већи степен инклузивности наставе.

Умјесто термина универзални дизајн учења (Universal Design of Learning – UDL), који и потиче из архитектуре, сматрамо да је за подручје наставе и образовања прикладнији термин *вишеструки концепт учења и поучавања у инклузивној настави*. Под таквим концептом подразумијева се обезбјеђивање вишеструких начина представљања садржаја учења у прикладној средини за учење, различитих индивидуализованих активности ученика, те персонализованих начина мотивисања ученика и евалуације њиховог рада.

Императив концепта вишеструког учења и поучавања је да процеси учења и поучавања буду што флексибилнији, а да се не смањује ниво изазова за ученике. Све препреке које настају у инклузивној настави су спољашње и могу се превазилазити примјеном концепта вишеструког учења и поучавања. Такав концепт полази од различитости образовних потреба и потенцијала ученика, нивоа предзнања, њихових стилова учења, степена мотивације, самопроцјене ученикове слике о себи и слично. Циљ вишеструког концепта учења и поучавања није да елиминира различитости међу ученицима, већ да препреке за учење сведе на најмању могућу мјеру. Овај концепт заснован је на принципу поштовања људских права и подразумијева опрационализацију UNICEF-овог приступа образовању (*Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn učenja*, 2014).

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави обухвата:

1. различите начине презентовања (излагања) садржаја поучавања;
2. избор различитих активности у којима ће се сваки ученик изразити онако како му највише одговара;
3. обезбјеђивање заинтересованости и активне партиципације свих ученика (без обзира на различитости);
4. различитост начина евалуације продуката рада ученика.

Овај концепт полази од претпоставке да једнак приступ за све ученике, који је уобичајен у традиционалној неинклузивној настави, представља препреку за учење многим ученицима. У инклузивној настави наставник настоји да на интересантан начин учини да информације буду приступачне свим уче-

ницима. Заправо, начини поучавања ученика произилазе из стварних потреба сваког ученика у одјељењу. Тако ученицима који имају значајно оштећење вида неопходно је обезбиједити да дођу до информација аудитивним или тактилним путем (аудио књиге, софтвер који претвара текст у говор). Ученицима са оштећењем слуха одговараће сликовни материјали, информације које су наглашене помоћу боја, графичких организатора и слично. Ученицима – припадницима других култура или националних мањина обезбјеђују се начини поучавања и активности које су културно релевантне. Ученицима који имају потешкоће у учењу одговара постепено информисање, груписање информација у мање цјелине, честа понављања, прикладни примјери, честе повратне информације и слично. Дакле, од стилова учења, препрека у развоју и учењу, предзнања ученика зависиће и начин наставникове презентације садржаја (излагања и мотивисања).

Узимајући у обзир структуру одјељења и различитост потреба и потенцијала ученика, наставник конципира варијанте активности и предлаже их ученицима. Свака предложена варијанта доприноси остваривању очекиваног исхода. У инклузивној настави наставник покушава да уђе у учеников свијет квалитета. Он размишља о алтернативама. Настоји да им поставља оне захтјеве које су у складу са њиховим свијетом квалитета, односно који задовољавају њихове потребе. На примјер, ако наставник зна да ученик воли да глуми (глума му је у свијету квалитета), онда ће му дозволити да особине лика из књижевног дјела представи на тај начин, а не описивањем или објашњавањем. Ученик ће тада задовољити своју потребу за моћи, слободом, забавом, а можда и за љубављу. Ученици ће на исти задатак одговарати на различите начине: у усменој форми, у писаној форми, покретом, сликом, уз помоћ технологија и слично. Штавише, он настоји да постане дио тог свијета квалитета сваког ученика (Glasser, 1999). „Добар наставник – водитељ може постати важна слика у нашем свијету квалитета, јер нас учи како преживјети, постаје нам добрим пријатељем, смије се с нама и пружа нам слободу да учинимо како ми сматрамо да је најбоље” (Glasser, 2005: 61). Само тако може дјеловати на њихов развој, процесе учења, њихову мотивацију, социо-емоционалну климу у групи и слично.

Поред различитости представљања садржаја и активности ученика концепт вишеструког учења и поучавања обезбјеђује и различите начине мотивисања и стимулисања интересовања ученика. Тако су неки ученици заинтересовани да рјешавају математичке задатке који имају примјену у животу, неки ученици воле изненађења и сложеније проблемске задатке, а неким више одговара да их наставник прати и пружа им подршку.

Вишеструкост у оцјењивању слична је вишеструкости у учењу и поучавању. У таквом концепту је најважније да начини провјере (тестови, есеји, практичне провјере, усмено испитивање) буду јасни и флексибилни. Флексибилност се остварује: а) излагањем, б) прикладним реаговањем, в) приступачним окружењем и г) одређивањем времена (*Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn učenja*, 2014).

МЕТОД

Инклузивна настава је први пут теоријски утемељена и експериментално верификована 2008. године на Филозофском факултету у Бањој Луци, а њен творац је Миле Илић. Таква настава је усмјерена на обухватање и истинско прихватање свих ученика без обзира на различитост било које врсте, те њихово оптимално ангажовање у зони наредног развоја. Како би се остварила потпуна индивидуализација рада са свим ученицима у инклузивној учионици, креативан наставник ће омогућити избор вишеструких активности, садржаја, начина мотивације и евалуације резултата рада.

Проблем нашег теоријског проучавања је заснивање концепта вишеструког учења и поучавања на савременим дидактичким парадигмама и дидактичким теоријама, те идентификација могућности примјене овог концепта у различитим моделима инклузивне наставе. *Предмет* истраживања је конкретизација обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања која је могуће научно утемељити на елементима савремених дидактичких парадигми и дидактичких теорија, те идентификација модела инклузивне наставе у којима је најпотпуније могуће релаизовати концепт вишеструког учења и поучавања.

Циљ теоријског проучавања је утврђивање заснованости обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања на поставкама савремених дидактичких парадигми, дидактичких теорија и наставних система.

Задаци теоријског проучавања су:

– идентификовати обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави која су заснована на елементима дидактичких парадигми,

– установити обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави која су утемељена на елементима савремених дидактичких теорија,

– идентификовати могућности примјене концепта вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне наставе.

У експликацији постављених задатака примијењена је метода теоријске анализе и синтезе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У оквиру сљедећа три подналова расвијетљен је циљ, односно експлицирани су наведени задаци теоријског проучавања.

Заснованост концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави на савременим дидактичким парадигмама

Парадигма (грч. *paradigma* – образац, модел, план) се у Платоновој теорији идеја помиње као „образак по коме су начињене ствари појавног свијета” (*Лексикон образовних термина*, 2014: 555). Дидактичка парадигма је „општи методолошко-дидактички став и полазни концепт рјешавања одређене класе проблема, те полазиште и образац за планирање и реализацију истраживачких и развојно-иновативних пројеката у настави и образовном процесу” (Јерковић, 2018б: 318).

Рудакова (2005) издвојила је три врсте дидактичких парадигми:

1. конзервативна,
2. рационалистичка и
3. феноменолошка.

Поред наведених дидактичких парадигми за расвјетљавање концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави узећемо у обзир и кон-структивистичку дидактичку парадигму која није садржана у класификацији Рудакове.

Обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања није могуће засновати на поставкама конзервативне дидактичке парадигме. У настави заснованој на *конзервативној парадигми* стичу се углавном вербално-репродуктивна знања. Ова парадигма протежира водећу улогу наставника. Наставник даје исте (неиндивидуализоване) задатке свим ученицима без обзира на њихове образовне потребе и потенцијале. Таква настава се заснива на С-Р теорији, односно на психологији асоцијација и условљавања. Сваки наставников захтјев је стимулус на који се очекује конкретна ученикова акција или извршење задатка. „Настава која се темељи на поставкама конзервативне дидактичке парадигме претежно је: схематизована, нефлексибилна, поучавалачка, једносмјерна, дехуманизована, дезалијенацијска, деперсонализована, нереспонсибилна, неиндивидуализована, неинклузивна и врло често етикетајућа” (Јерковић, 2018б: 320–321). Обиљежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави потпуно су супротна наведеним обиљежјима.

Према *рационалистичкој дидактичкој парадигми* ученик до спознаја углавном долази властитом активношћу (самосталном, инструктивном, интерактивном) која је подржана наставниковим дјелотворним поучавањем. Према тој парадигми у настави се успоставља баланс између наставниковог дјелотворног поучавања и самосталних активности ученика. Ту налазимо упориште за вишеструки концепт учења и поучавања у инклузивној настави према коме наставник стваралачки изналази начине најприкладнијег и најстимулативнијег представљања садржаја и укључивања ученика у процес самосталног или

интерактивног (па и стваралачког) стицања знања, развијања способности, формирања навика и вјештина до личних максимума, мотивисања ученика, те евалуације продуката њиховог рада. Улога наставника је да ствара прикладан контекст за напредовање ученика у „зони њиховог наредног развоја” и да благовремено даје повратне информације.

Феноменолошка дидактичка парадигма је личносно оријентисана. Основна идеја ове дидактичке парадигме је интеграција активности у процесу разумијевања личности тј. личносно образовање (Рудакова, 2005). Доминира синергијски приступ, гдје су знање и дјелатност релевантни за саморазвој, вјеру и убјеђења.

Научно поуздана и стручно инструктивна утемељења концепта вишеструког учења и поучавања налазимо у теорији развијајуће наставе Лава Виготског, у феноменолошкој теорији личности Карла Роџерса и хуманистичкој теорији Абрахама Маслоуа. У тим основама је холистички приступ личности. Појединац перципира свијет на свој аутентичан или посебан начин. Те перцепције чине његов феноменални свијет или феноменално поље (Fulgosi, 1987: 277). „Да би се искусило како дјеца опажају свијет, како рјешавају проблеме, како се развијају итд., није довољно скривати се иза стакла иза кога посматрач не види, нити се ограничити претходно датом мрежом или протоколима посматрања. Истраживање овдје значи учествовати у унутрашњој перспективи дјетета, тачније: пратити га, спријатељити се с њима, створити повјерење, заједно се играти и пустити га да приповиједа (Lippitz, 1986: 7; према: Gudjons, 1994: 41). У инклузивној настави наставник улази у феноменални свијет ученика како би га перципирао на његов начин. Само тако може разумјети његове намјере, понашања, поступке, осјећања, односе према другима, али и понудити прикладне активности које су у његовом феноменалном пољу које могу допринијети остваривању његовог очекиваног исхода. Маслов сматра да је „циљ или сврха живота актуализација људских потенцијала или могућности, односно самоактуализација појединца” (Fulgosi, 1987: 249). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави пружа могућности за самоактуализацију личности ученика. Ученик се у таквој настави прихвата као цјеловито, интегрисано и стваралачко биће, које може ангажовати своје потенцијале уколико му се садржаји представе на прикладан начин, понуде различити начини учења, обезбиједи прикладно окружење за учење, начини мотивисања и евалуације њихових постигнућа.

У остваривању поставки феноменолошке парадигме (подршка, дијагностика индивидуалних дјелатности и особености психичких дјелатности) у концепту вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави водећу улогу има наставник који дијагностикује индивидуалне особености сваког ученика у способностима за учење, навикама и техникама учења, доминирајуће когнитивне стилове, темпо учења, али и могуће препреке у учењу и учешћу или развојне сметње (Јерковић, 2018б). На основу таквих спознаја наставник ће при-

премити прикладно окружење за учење, обезбиједити разноврсност активности, начина стимулација и евалуације њихових постигнућа.

Концепт вишеструког учења и поучавања омогућава ученику да усваја наставне садржаје, развија способности, стиче навике и вјештине уз потпуно уважавање његове аутентичне природе. Олпорт наглашава да је човјек „јединствено дјело сила природе” (Olport, 1969: 12). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави подржава такво јединство. „Никада није постојало такво лице као што је он, нити ће икада више постојати. Сјетите се отиска прста, чак и он је јединствен” (Olport, 1969: 12). Умијеће наставника је да помогне ученику да у што већој мјери оствари ту своју јединственост.

Конструктивистичка дидактичка парадигма „полази од чињенице да особе уче, стварају или долазе до нових разумијевања, путем сложене интеракције постојећег знања и вриједности са новим идејама, догађајима и активностима у које су укључени. У том процесу постојеће или претходне сазнајне структуре дјелују као филтери и креатори нових идеја и искустава, а и оне саме могу се измијенити током наредног процеса учења” (Костовић, Ољача и Ђерманов, 2008). У фокусу конструктивистичке дидактичке парадигме је активно учење, тј. конструкција знања. Полазно становиште конструктивизма је да је учење контекстуално, јер обухвата цјелину фактора који могу чинити унутрашњи и спољашњи контекст настанка мисаоних процеса (Влаховић, 2012: 85). Унутрашњи контекст учења чини мноштво чинилаца унутар ученика, а то су: претходно знање и искуство, унутрашња мотивација, стил учења, когнитивне способности, закључивање, рјешавање проблема, емоције, пажња и слично. Спољашњи контекст учења чини: друштвена стварност, услови у школи – социо-емоционална клима у разреду, организација простора, обезбијењеност материјално-техничке основе, примјена метода, облика, система наставног рада, вријеме и слично (Влаховић, 2012: 85). Дакле, у фокусу ове парадигме је индивидуализовано и флексибилно вођење у процесу учења подржаног дјелотворним поучавањем. Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави подразумева унутрашњи и спољашњи контекст учења. Наставник у инклузивној настави објективном методологијом и властитим настојањем да проникне у „свијет квалитета” (Glasser, 2005) индивидуе добија драгоцене информације за креирање контекста учења, планирање вишеструких активности, персонализацију средстава мотивисања и начина евалуације продуката индивидуалних (или интерактивних) активности ученика. У инклузивној настави водитељ (наставник) континуирано и врло флексибилно ослушкује унутрашњи контекст, како би мијењао спољашњи амбијент и учинио процес учења што природнијим за сваког ученика. У таквој настави ученици у процесу „конструкције знања” уче и како да уче. Они су мотивисани за учење, јер су варијанту активности сами демократски одабрали, те се осјећају одговорним за њене исходе.

Утемељеност концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави евидентна је у сљедећим поставкама конструктивистичке парадигме:

холистички приступ, знање се открива и конструише, индивидуализација учења, дефинисани очекивани исходи, формативна евалуација и самоевалуација, унутрашњи локус контроле (Ђукић, Шпановић, Ђерманов, 2008; према: Шпановић, 2013).

Према претходним анализама евидентно је да је концепт вишеструког учења и дјелотворног поучавања у инклузивној настави полипарадигматски заснован. Идентификоване су релације теоријских основа овог концепта са рационалистичком, конструктивистичком и феноменолошком парадигмом. Ипак, највише могућности за аутентично самостално и стваралачко испољавање ученика и наставника, какво се очекује у инклузивној настави, садржи феноменолошка, персоналистички оријентисана дидактичка парадигма.

Научна утемељеност концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави на савременим дидактичким теоријама

Обиљежја вишеструког концепта учења и поучавања у инклузивној настави могуће је сагледати у свјетлу савремених дидактичких теорија.

Концепт вишеструког учења и поучавања могуће је разматрати у оквирима општих поставки *критичко-конструктивне дидактичке теорије Волфганга Клафкија* (Wolfgang Klafki). „Општим одређењем наставног циља овде се сматра пружање помоћи ученицима како би развили своје способности самоодређења и солидарности, чији је момент способност самоодлучивања“ (Klafki, 1994). Ове способности се у инклузивној настави развијају у континуираној интеракцији процеса учења и поучавања. У таквој настави ученицима се обезбјеђују различити начини презентације садржаја, вишеструке активности које ће ангажовати њихове потенцијале до личних максимума, различити начини мотивисања и евалуације рада ученика. Ученици и наставници су у ситуацији критичког процјењивања и евалуације процеса учења, анализе евентуалних потешкоћа, изналажења прикладних рјешења за њихово превазилажење и слично. Такве анализе омогућавају критичко-конструктивно прилагођавање, допуњавање, кориговање или значајније мијењање развојно-стимулативног концепта вишеструког учења и дјелотворног поучавања. С друге стране „у тако схваћеним процесима учитељи увијек поново пролазе процесе властитог учења” (Klafki, 1994). Односећи се критички и рефлексивно према токовима и исходима инклузивне наставе, наставник јача своје педагошко-психолошке, методолошке и дидактичко-методичке компетенције.

У фокусу Клафкијеве критичко-конструктивне теорије је „учење путем откривања или поновног откривања, смислено учење с разумијевањем којем је безусловно подређено чисто репродуктивно преузимање знања и све тренирање, вјежбање и понављање вјештина” (Klafki, 1994). У инклузивној настави ученици самостално и уз повремену помоћ наставника или вршњака стичу трајније вриједна знања у сфери трајног разумијевања.

Клафки наставу схвата као процес интеракције, односно социјални процес (Klafki, 1994). Примјена концепта вишеструког учења и поучавања оптимално осамостаљује ученика, јер он демократски партиципира у избору варијанти активности које су му најинтересантније и које ће га оптимално ангажовати. У таквој настави наставник анализира социјалне перцепције, емоције ученика, њихове саморецепције, страхове, предрасуде, ставове, мотивационе аспекте личности, личносне оријентације, те особености учења, а све с циљем унапређивања процеса и резултата инклузивне наставе.

Већина општих претпоставки концепта вишеструког учења и поучавања садржи сљедеће категорије демократске партиципације ученика и наставника: самоодлучивање, солидарност, суодлучивање, самоодређење, дјеловање, итеракцијски процес, разумијевање, учешће, заједно отворена настава, настава усмјерена према ученику, настава схваћена као социјални процес, демократско социјално васпитање и слично (Pić, 2002: 89).

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави могуће је критички сагледати с аспекта *теорије курикулума или циљно усмјереног приступа Кристине Мелер* (Christine Möller). Кристина Мелер под појмом курикулум подразумева „план за састављање и одвијање наставних јединица” (Möller, 1994: 79). Он обухвата исказе о циљевима учења, организацији и контроли учења, а служи наставницима и ученицима за оптималну реализацију процеса учења и дјелотворног поучавања. Циљеви учења се не прихватају као нешто што је унапријед задано и не сматрају се „нечим што искључиво одређује неко вањско тијело или установа” (Möller, 1994: 80).

У инклузивној настави циљеви учења нису споља наметнути. „Они су замијењени очекиваним исходима или жељеним резултатима наставе, јер су они лакше мјерљиви и представљају трајне ефекте: наставне јединице, теме, модула, подмодула или цјелокупног индивидуалног програма” (Јерковић, 2019: 290).

Планирање и припремање ефикасне инклузивне наставе остварује се у обрнутом дизајну. Између етапа макроплана или микроплана (наставне јединице) инклузивне наставе и етапа процеса развијања курикулума могуће је идентификовати сличности. Аналогно првој етапи развоја курикулума која носи назив *планирање учења*, у инклузивној настави одређују се оптимализовани жељени резултати које могу остварити сви ученици и прихватљиви докази да се исти остварују. Ученици ће остваривати очекивани исход на начин за који се они одлуче тј. реализацијом одабране дидактичко-методичке варијанте активности (изражавање покретом, симулацијом, писаним путем, говором, музиком, ликовним изражавањем...).

Аналогно другој етапи која носи назив *организација учења* у инклузивној настави одређују се планирана искуства учења и поучавања, односно сценариј вишеструких активности ученика и наставника који уз обезбјеђивање прикладне материјално-техничке основе наставног рада и прикладног контек-

ста за учење може допринијети остваривању жељених резултата. На крају, примјењују се контролни поступци којима се утврђују прихватљиви докази да су жељени резултати учења и поучавања конкретного ученика остварени. Наставник настоји установити да ли стварно постигнуто понашање одговара планираном (заданом понашању = контрола учења) (Möller, 1994). Избором начина формативне евалуације која одговара конкретном ученику (или коју ученик сам предложи) наставник сазнаје да ли је остварен жељени резултат и која је његова слједећа зона наредног развоја.

Обилежја концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави могуће је сагледати у свјетлу парадигми и концепата *критичко-комуникативне дидактичке теорије* Рајнера Винкела (Reiner Winkel). Критичка је утолико што не прихвата некритички постојећу стварност, већ је настоји поправљати. Комуникативна је зато што полази од схватања да настава треба да буде у што већој мјери комуникацијски процес (Winkel, 1994).

Теоријска полазишта и концепта вишеструког учења и поучавања кореспондирају са критичком димензијом Винкелове дидактичке теорије. У фокусу концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави је креативни потенцијал појединца, а не имагинарни ученик.

Да је свака настава комуникацијски процес потврђује први Винкелов аксиом – перманенција, који апострофира да у настави не можемо не комуницирати. Међутим, Винкелова теорија се назива комуникативном „не само стога што настава јест комуникацијски процес (са свим својим неугодним дефектима), већ и стога што би учење и поучавање могло бити комуникативније, тј. више усмјерено на ученика, кооперативније, транспарентније, мање подложно сметњама, ученици би више морали суодлучивати о настави и о себи самима итд.” (Winkel, 1994: 99). У инклузивној настави учење и дјелотворно поучавање је оптимално усмјерено на ученика, персонализовано, еманципацијско, социјализацијско-развојно и хуманизујуће. Што је инклузивна настава „комуникативнија”, она је и флексибилнија и отворенија за критичко преиспитивање и унапређивање њених токова и исхода. Наставник кроз комуникацијске процесе долази до индикатора који су релевантни за континуирано побољшавање токова и исхода наставе.

Парадигме Винкелове критичко-комуникативне теорије о вредновању наставног рада кореспондирају са полазиштима евалуације процеса и исхода концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. И према овој теорији не евалуирају се само исходи индивидуалног учења и и дјелотворног поучавања (обим, квалитет, примјењивост знања, умјећа), већ и квалитет процеса наставног рада (иницијативност, самосталност, инклузивност атмосфере, темпо учења). Континуираним евалуацијама и повременим самоевалуацијама увијек се изнова критички преиспитује дјелотворност наставникових „сценарија вишеструких активности” као и процеса њихове реализације у којима је комуникација кључан „катализатор”.

Концепт вишеструког учења и поучавања могуће је сагледати у контексту *теорије развијајуће наставе*. „Према овој теорији, развој (сазријевање) припрема и чини могућим процес наставе, а настава стимулише и унапређује процес развоја (сазријевања)” (Давидов, 1995: 11). Према хипотези Виготског настава и развој су у међузависном односу (развој чини могућим процес наставе, настава стимулише развој). Хипотезом Виготског апострофира се „поставка о неподударану процеса развоја са процесима обучавања, што први прате друге који стварају зоне наредног развоја” (Давидов, 1995: 14). Смисао процеса обучавања је да омогући прелажење ученика из зоне наредног развоја у зону актуелног развоја, те континуирано смјењивање тих двију зона. Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави омогућава сваком ученику напредовање у зони њиховог наредног развоја. Развој није нешто што је унапријед дато, него оно што се мора актуализовати сопственом дјелатношћу – саморазвојем” (Кнежевић, 1986: 109). У инклузивној настави ученик сам бира активности које ће најинтензивније ангажовати његове потенцијале. Задатак наставника у таквој настави је да пројектује путеве развоја ученика, тј. да му на методолошки и дидактичко-методички утемељен начин убрза процес развоја. У духу теорије о развијајућој настави наставник у инклузивној настави треба да процјени способности сваког ученика, тј. да утврди: „а) које су му психичке функције развијене; б) које су у развоју и в) које су то психичке функције којима предстоји непосредан развој” (Вилотијевић, 1999: 239). Према терминологији Лава Виготског, ријеч је о зонама: прошлог, актуелног и наредног развоја.

У конституисању теорије развијајуће наставе важну улогу су имале поставке теорије наставне дјелатности и њеног субјекта (Давидов, 1995). Носилац наставне дјелатности је ученик. Он врши наставну дјелатност уз помоћ учитеља који му обезбјеђује прикладне варијанте активности и наставни амбијент који ће му омогућити да напредује у зони наредног развоја. „Развијање субјекта наставне дјелатности врши се у самом процесу њеног настајања, када се ученик постепено претвара у онога који учи тј. у дијете које мијења и усавршава самог себе у процесу остваривања наставне дјелатности” (Давидов, 1995). У инклузивној настави ученик је у фокусу одабране наставне дјелатности у којој се уз помоћ наставника или вршњака стваралачки преображава.

Занков је у свом истраживачком пројекту у духу социологистичке теорије Лава Виготског истицао важност колективне дјелатности ученика за формирање нових психичких функција. Како се заправо та интеракција остварује у инклузивној настави, односно како се врши „преношење” колективног вршења неке психичке функције на план њеног самосталног остваривања? Захваљујући наставниковом дјелотворном поучавању, или интеракцији са вршњаком који има приближно исту зону наредног развоја (понекад и групом таквих вршњака) ученик наставну дјелатност са колективног нивоа преноси на индивидуални. Тада та дјелатност прелази у зону његовог актуелног развоја, тј. ученик постаје „индивидуални субјекат те дјелатности” (Давидов, 1992;

Цукерман, 1993; Према: Давидов, 1995: 28). Организацијом концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави наставник се не ослања на слабости ученика, већ користи његову снагу дајући му могућност избора дидактичко-методичких варијанти активности које ће му помоћи да усавршава постојеће и развија нове менталне структуре, вјештине и навике, те усваја нове спознаје.

Бројна упоришта концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави налазимо у *теорији конфлуентног образовања*. Конфлуентно образовање је „организовани процес учења и подучавања у којем биолошки индивидуум и/или једно индивидуално нагонско биће, помоћу образовних добара, (само)активитета и унапређујућег потицања и дјеловања, у својој тоталности израста из унутарњег тока формирања/образовања у једно здраво јединствено душевно, духовно и дјелатно људско биће” (Slatina, 2005: 89). Конфлуентно образовање заправо подразумијева сједињеност когнитивних, емоционалних, социјалних и конативних компоненти развоја. У инклузивној настави се респектује интеграција свих наведених компоненти развоја. „Јединство поменутих компоненти развоја чини наставни процес суптилнијим, а самим тим и функције наставника сложенијим” (Јерковић, 2019: 295).

За разлику од педоцентристички оријентисаних покрета нове школе XIX и XX вијека, у инклузивној настави процеси учења и дјелотворног поучавања су комплементарни или чак реципрочни. Избором активности које преферира, а које су тематски релевантне, ученик напредује „зони учениковог наредног развоја” (Виготски, 1996). Формирање наставне дјелатности се у почетку спроводи од стране колективног субјекта (Давидов, 1995: 28). Како дијете у интеракцији са другим особама сазријева и приближава се зони актуелног развоја, тако наставну дјелатност почиње да остварује самостално, постајући тако њен индивидуални субјекат. Процеси учења и дјелотворног поучавања у инклузивној настави су у почетним фазама учења у потпуној симбиози, а касније, како се ученик осамостаљује и постаје индивидуални субјекат наставне дјелатности, дјелотворно поучавање се смањује.

Симбиоза процеса учења и дјелотворног поучавања апострофирана је у теорији конфлуентног образовања, на којој се темељи концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави. „У свакој се животној ситуацији скривају одређене активности учења. Све оне траже подржавајуће и унапређујуће, изведбено и објашњавајуће дјеловање зрелијих и стручних особа. Тако се учење и подучавање у конфлуентном образовању сједињују. Ако би се за учење могло рећи да је лице, за подучу би се могло казати да је наличје конфлуентности” (Slatina, 2005: 119). Мујо Слатина сматра да учење и поучавање не иду једно без другог јер им је исти циљ. У успјешном подучавању, како каже овај аутор, садржано је учење. Он такође наглашава да је стално мијењање улога учитеља и ученика суштина конфлуентног образовања (Slatina, 2005: 119–120). „Ова измјена мјеста/положаја омогућује да ученик учи од учитеља, а учитељ од ученика” (Slatina, 2005: 120).

У инклузивној настави наставник учи од ученика и о ученику. Такве спознаје су му „дрвене нити водиле” у конципирању и планирању будућих варијанти учења и дјелотворног поучавања, обезбјеђивање контекста за учење и начина мотивисања и евалуације појединаца и група ученика.

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави доприноси развоју самоузмјеравајућег учења, што је у основи теорије конфлуентног образовања. Оно произилази из ја-ангажованог учења. У процесу таквог учења ангажовани су сви потенцијали ученика: когнитивни, емоционални и вољно-мотивациони. У процесу ја-ангажованог учења ученици задовољавају неке од сљедећих генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода (Glasser, 2005). Они бирају најповољнију варијанту активности, те на тај начин задовољавају те своје потребе – теорија избора/контроле (Glasser, 2005: 46). У инклузивној настави наставник стимулише самоузмјеравајуће учење тако што: обезбјеђује различите начине представљања садржаја, конципира и предлаже разноврсне варијанте активности у „зони наредног развоја сваког ученика“, примјењује различита средства мотивисања ученика, те начине персонализоване евалуације постигнућа ученика.

Суштину конфлуентног образовања, према Муји Слатини чине сљедећи принципи:

1. принцип спонтанитета и самоактивитета,
2. принцип интеракције и комуникације,
3. принцип слободе и одговорности и
4. принцип актуалитета и тоталитета (Slatina, 2005: 281).

Наведени принципи се остварују примјеном концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави.

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави омогућава да ученици самостално, спонтано и самоактивно креирају знање (персонални конструктивизам) или у комуникацији (интеракцији) са наставником или вршњаком (социјални конструктивизам) у прикладном контексту за учење. Концепт вишеструког учења и поучавања обезбјеђује откривање индивидуалитета ученика, тако да они „не наступају једни према другима као природна тијела, него као личности, као произвођитељи властитих идеја, ставова, осјећања и мишљења” (Slatina, 2005: 290). У таквој настави различитост је полазиште у осмишљавању процеса и исхода инклузивног учења и дјелотворног поучавања.

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави, који је заснован на феноменолошкој дидактичкој парадигми, полази од тога да је свако дијете аутентична појава која тежи актуализацији својих потенцијала. „Основ његовог раста и развика налази се у његовом слободном и одговорном

дјелању и понашању. Човјек има заносно осјећање слободе. У том заносном осјећању слободе могуће је његовање душе, могућ је развој душевних особина” (Slatina, 2005: 290). Ученик неће развијати своје потенцијале уколико не посједује то „заносно осјећање слободе”. Конфлуентно инклузивно образовање подразумијева слободно и одговорно дјеловање. Принципом слободе обезбјеђује се индивидуалност и аутентичност ученика. Њему је комплементаран принцип одговорности. „Изван одговорности слобода ишчезава, а изван слободе одговорност се не може доживљавати и развијати” (Slatina, 2005: 294). Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави обезбјеђује да ученици за себе бирају најповољније дидактичко-методичке варијанте активности, да користе прикладне стратегије учења, да његују сопствени когнитивни стил, да слободно мисле и да се слободно изражавају, да слободно суде и вреднују различите феномене, да своје резултате презентују другим ученицима на начин који њима одговара.

Сваки степен когнитивног, емоционалног и моралног развоја подржан је специфичном духовном структуром индивидуе. Ова законитост у процесу конфлуентног образовања одређена је појмом – принцип актуалитета (Slatina, 2005: 295). У инклузивној настави наставник узима у обзир ниво актуелног развоја ученика, а затим обезбјеђује прикладне дидактичко-методичке варијанте активности у зони његовог наредног развоја. „Наставник у планирању и припремању такве наставе поставља питање: Шта је ученик у могућности да уради сада, а шта уз извјестан интелектуални напор у скорој будућности?” (Јерковић, 2019: 298). Уколико сваки степен развоја досегне максимум, онда процес конфлуенције води развоју личности (Slatina, 2005: 300). Принцип тоталитета не тежи само развоју свих снага индивидуалности, него настоји успоставити и унутрашње јединство.

Концепт вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне наставе

Различите су могућности примјене концепта вишеструког учења и поучавања у дидактичко-методичким моделима инклузивне индивидуализоване и интерактивне наставе, те осталим њеним моделима.¹ Неки модели инклузивне наставе по својим одредницама, обиљежјима и дидактичко-методичкој структури у већој мјери уважавају концепт вишеструког учења и поучавања, а неки у мањој мјери.

Вишеструки концепт учења и поучавања најприсутнији је у инклузивној респонсибилној настави која је пропознатљива по суодговорности и партиципацији ученика у избору и активном остваривању педагошки и дидактичко-методички прикладних активности у припремању, извођењу и вредновању

¹ Класификација модела инклузивне наставе дата је у следећем извору: Илић, М. (2012).

наставе, те истинској и интензивној укључености свих ученика без обзира на могуће различитости међу њима (Пић, 2002, Пић, 2012).

Концепт вишеструког учења и поучавања видљив је у укупном току, динамици и структури инклузивне респонсибилне наставе која се остварују кроз следеће глобалне етапе:

1. конципирање приједлога варијанти активности током припремања, извођења и вредновања инклузивне респонсибилне наставе;

2. предлагање двију или више варијанти програмски релевантних и дидактичко-методички прикладних наставних активности у припремању, извођењу и евалуацији инклузивне респонсибилне наставе;

3. индивидуални избор најповољније дидактичко-методичке варијанте наставне активности;

4. реализација демократски одабраних индивидуализованих варијанти наставног рада;

5. индивидуализовано вредновање тока и резултата респонсибилне наставе (Пић, 2002).

Све предложене дидактичко-методичке варијанте активности треба:

1. да буду у складу са постављеним очекиваним исходима,

2. да уважавају различитости у могућностима самоучења, темпу учења, радним навикама, психофизичких способности ученика и зонама њиховог наредног развоја,

3. да одговарају стручно-методичкој оспособљености наставника и

4. да постоје постоји прикладан контекст и материјално-технички услови за њихово остваривање (Пић, 2012).

Концепт вишеструког учења и поучавања у инклузивној респонсибилној настави, за разлику од концепта вишеструког учења и поучавања у уобичајеној респонсибилној настави, омогућава ученицима да демократски бирају индивидуализоване варијанте дидактичко-методичких активности. За разлику од уобичајене респонсибилне наставе у којој ученици заједнички бирају једну најповољнију дидактичко-методичку варијанту активности, у инклузивној респонсибилној настави све предложене дидактичко-методичке варијанте су ученицима на располагању. Уколико се више ученика одлучи за исту варијанту, могуће је организовати тандемске и групне активности ученика у зони њиховог наредног развоја.

Поред тога што примјена концепта вишеструког учења и поучавања у инклузивној респонсибилној настави обезбјеђује задовољавање индивидуал-

них потреба ученика, интензивира и осјећај одговорности и суодговорности сваког ученика за процесе и исходе наставе. У инклузивној респонсбилној настави све варијанте активности учења и дјелотворног поучавања су слободно и демократски одабране, стога је и одговорност ученика већа. Та одговорност „произилази из партиципације свих носилаца наставног рада у демократском избору одговарајуће варијанте релевантних активности” (Пић, 2002: 26).

Концепт вишеструког учења и поучавања могуће је примијенити и у оквиру инклузивне егземпларне наставе. Три су глобалне етапе инклузивне егземпларне наставе:

1. наставник проучава наставни програм и идентификује сличне програмске садржаје и дијели их на егземпларне и аналогне,
2. наставник на интересантан начин објашњава (презентује) егземпларне наставне садржаје,
3. наставник предлаже ученицима различите варијанте самосталног или интерактивног (групног, тандемског) учења аналогних наставних садржаја (Пић, 2012).

За разлику од уобичајене егземпларне наставе у којој ученици усвајају аналогне садржаје на један предложени начин, у инклузивној егземпларној настави ученици бирају начин на који ће учити и представљати аналогне садржаје (писаним, усменим, ликовним или тактилним путем, уз помоћ визуелних, аудитивних и кинестетичких средстава и слично). Флексибилна структура и начин поучавања у инклузивној егземпларној настави доприносе смањивању и уклањању препрека у учењу и учешћу, а самим тим и повећавању успјеха у усвајању знања, вјештина и навика, те развоја потенцијала свих ученика у зони њиховог наредног развоја.

Концепт вишеструког учења и поучавања присутан је и у моделима индивидуализоване наставе, посебно у инклузивној индивидуално планираној настави (Јерковић, 2018а) и инклузивној настави различитих нивоа сложености (Илић, 1998). У инклузивној индивидуално планираној настави ученик добија захтјеве у складу са његовом позицијом на континууму образовно-васпитних исхода и другим варијаблама (способности учења, темпо учења, мотивација, слика о себи), а своје резултате рада може подијелити са осталим ученицима у одјељењу на начин који му највише одговара.

За разлику од уобичајене наставе различитих нивоа сложености у којој ученици најчешће писаним путем рјешавају задатке различитих нивоа (А – одређивање чињеница, Б – разумијевање и схватање информација и В – учење открићем уз стваралачку примјену знања), у инклузивној настави различитих нивоа сложености ученици такве задатке могу рјешавати и презентовати на различите начине у зависности од преференција ученика (путем графичких

организатора, илустративно, примјеном технологија, покретом, симулацијски, игром улога и слично).

Концепт вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне индивидуализоване наставе је личносно оријентисан, а као такав проширује могућности испољавања слободе учесника наставе (ученика и наставника). Такав концепт ставља у фокус аутентични индивидуалитет појединца са свим његовим животним контекстима и сазнајним потенцијалима, чиме се увећавају не само његова образовна постигнућа, него се интернализују и својеврсне етичко-хуманистичке и емоционално-конативне димензије личности.

Концепт вишеструког учења и поучавања у моделима инклузивне наставе обезбјеђује разноврсност начина учења и поучавања, али и начина подјеле властитих искустава и презентовања резултата учења. У таквим динамичним наставним ситуацијама сви ученици су изложени разноврсностима које им омогућавају да ангажују сва своја чула и тако усвајају знања, вјештине и умијећа у сфери трајног разумијевања. Концептом вишеструког учења и поучавања у инклузивној настави позитивно се мијењају процеси и исходи укупног живота и рада у школи као педагошком контексту. Ученици се без обзира на своје способности осјећају активним учесницима не само наставе, него и цјелокупног живота у школи. На тај начин се оспособљавају за хумане односе и живот у демократском друштву.

Поред претходно поменутих модела инклузивне наставе, концепт вишеструког учења и поучавања могуће је остваривати и у оквиру осталих модела индивидуализоване наставе (микронастава, разгранати модел инклузивне програмиране наставе, инклузивна компјутеризована настава), интерактивне наставе (инклузивни групни рад, инклузивна тандемска настава) и осталим моделима инклузивне наставе (инклузивна хеуристичка настава, инклузивна витагена настава, инклузивна контекстуална настава, инклузивна интегрисана настава).

ЗАКЉУЧАК

Реализација концепта вишеструког учења и поучавања омогућује задовољавање сазнајних интересовања, стимулисање развојних потреба и потенцијала и остваривање васпитно-образовних постигнућа сваког ученика у свим врстама, нивоима, стратегијама, системима и моделима савремене наставе. Овај концепт је дидактичко-методички најприкладнији контексту инклузивне наставе. Иманентни су му симултани вишеструки начини представљања, упознавања и усвајања садржаја, учења у подстицајном амбијенту, уз персонализовано мотивисање, охрабрујуће поучавање и индивидуализовану евалуацију различитих активности и постигнућа сваког ученика.

Васпитно-образовни исходи примјене концепта вишеструког учења и поучавања зависе од његове утемељености на тематски прикладним полазиштима главних дидактичких парадигми (рационалистичке, конструктивистичке и феноменолошке), поставкама савремених дидактичких теорија (критичко-конструктивне, критичко-комуникативне, курикуларне, теорије конфлуентног образовања, те нарочито теорије развијајуће наставе) и одредницама модела инклузивне наставе.

У процесима учења сложених садржаја, природно-научне групе предмета, овај концепт засниваће се углавном на рационалистичкој и конструктивистичкој дидактичкој парадигми и на теорији развијајуће наставе у оквиру инклузивне проблемске, индивидуализоване, откривалачке и пројектне наставе. Када се вишеструко учеће и инвентивне активности ученика остварују у оквиру друштвено-хуманистичких и умјетничких предмета, концепт ће бити утемељен претежно на феноменолошкој парадигми и поставкама критичко-комуникативне, курикуларне, критичко-конструктивне дидактичке теорије и теорије развијајуће наставе у структурама респонсибилне, контекстуалне, витане и интегрисане инклузивне наставе.

Концепт вишеструког учења и поучавања треба да буде укључен у студијске програме на наставничким факултетима и у систематски процес професионалног развоја наставника и стручних сарадника.

Литература

- Bognar, L. i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 2 – Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига / Учитељски факултет.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 97–11.
- Влаховић, Б. (2012). *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.
- Glasser, W. (1999). *Nastavnik u kvalitetnoj školi*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa (izmijenjeno izdanje).
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Давидов, В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. У *Сазнање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Плић, М. (2012). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Плић, М. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Јерковић, Љ. (2018а). *Дидактичке основе и образовно-васпитни ефекти индивидуално планиране наставе* (Одбрањена докторска дисертација). Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јерковић, Љ. (2018б). Индивидуално планирана настава у свјетлу дидактичких парадигми и савремених наставних система. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLVIII(1), 317–336. DOI:10.5937/ZRFFP48-15008.
- Јерковић, Љ. (2019). Индивидуално планирана настава у свјетлу савремених дидактичких теорија. *Зборник радова Филозофског факултета Косовска Митровица Универзитета у Приштини*, XLIX(2), 283–304. DOI: 10.5937/ZRFFP49-19104.
- Klafki, W. (1994). Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 15–57.
- Knežević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja / Prosveta.
- Костовић, С., Ољача, М. и Ђерманов, Ј. (2008). Парадигме у педагогији и учење учења. У *Наука, култура и идеологија* (263–277). Бања Лука: Филозофски факултет.

- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Möller, Ch. (1994). Didaktika kao teorija kurikuluma. U *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 79–94.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Pristup školi i obrazovno okruženje II – Univerzalni dizajn učenja*, Vebinar 11 (2014). Dječji Fond Ujedinjenih nacija (UNICEF). Retrieved May 2, 2020 from the World Wide Web <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/pristup-%C5%A1koli-i-obrazovno-okru%C5%BEenje-ii-univerzalni-dizajn-za-u%C4%8Denje>.
- Рудакова, И. А. (2005). *Дидактика – среднее профессиональное образование*. Ростов-на-Дону: „Феникс”.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Zenica: „DOM ŠTAMPE”.
- Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Шпановић, С. (2013). *Дидактички аспекти примене рачунара у настави*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду. Сомбор: Педагошки факултет.

Ljiljana S. Jerković

University in Banja Luka, Faculty of Philosophy

Mile Đ. Ilić

University in Banja Luka, Faculty of Philosophy

THE CONCEPT OF MULTIFACETED TEACHING AND LEARNING IN THE INCLUSIVE CLASSROOM

Summary

This paper expounds further multifaceted teaching and learning in the contemporary classroom, by taking into account a selection of thematically relevant research papers on this new concept and inclusive education. The analytic-synthetic method and the comparative method are used to identify thematically appropriate postulates of present-day didactic paradigms (rationalist, constructivist and phenomenological) and modern didactic theories (critical-constructivist, critical-communicative, theory of teaching and learning, curriculum theory, theory of developmental instruction), which the concept of multifaceted teaching and learning in inclusive education can productively be grounded in. Also considered is the possibility of use of the concept of synchronised multifaceted teaching and learning with developmentally diverse students, who differ in terms of cognitive, affective and creative potential and need for knowledge and creativity, in combination with different models of inclusive instruction (interactive, individualised), and other models, systems and strategies of instruction. These insights allow for a more sound basis for educational innovation, as well as preparation and implementation of development and research projects and university faculty development programmes.

Keywords: *concept of multifaceted teaching and learning, rationalist, constructivist and phenomenological paradigm, didactic theories, models of instruction, developmentally diverse students, dispositions and needs.*